

The amplification of pedagogical and methodological knowledge as a tool for development of the meanings of professional activity among pedagogical students

Fedorova, Elena; Yanushkina, Galina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fedorova, E., & Yanushkina, G. (2012). The amplification of pedagogical and methodological knowledge as a tool for development of the meanings of professional activity among pedagogical students. *Modern Research of Social Problems*, 1, 1-17. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-333287>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Basic Digital Peer Publishing-Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Basic Digital Peer Publishing Licence. For more information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

УДК 378.147

АМПЛИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ СМЫСЛОИНИЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Федорова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры педагогики

Янюшкина Галина Михайловна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теоретической физики и методики преподавания физики

Карельская государственная педагогическая академия

г. Петрозаводск, Россия

fedorov182@bk.ru; kot10@onego.ru

В статье представлен анализ образовательно-воспитательных возможностей амплификации общепедагогических и предметно-методических знаний студентов педагогического вуза, как важнейшего инструмента развития у них смыслов профессиональной деятельности. Раскрывается роль активных методов интегрированного обучения в становлении процессов смыслоинициации студентов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность; амплификация; интеграция; методы и приемы обучения; смысл деятельности; мотив деятельности; смыслоинициация.

THE AMPLIFICATION OF PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL KNOWLEDGE AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF THE MEANINGS OF PROFESSIONAL ACTIVITY AMONG PEDAGOGICAL STUDENTS

Elena Fedorova, PhD, professor of the Department of Pedagogy

Galina Yanushkina, PhD, associate professor of the Department of Theoretical
Physics and Methods of Teaching Physics

Karelian State Pedagogical Academy, Petrozavodsk, Russia

fedorov182@bk.ru; kot10@onego.ru

The article represents an analysis of the educational possibilities of amplification of pedagogical students' knowledge of Pedagogy and Methods of Teaching Physics which is taken as one of the major tools of development the meanings of professional activity among future teachers. The role of active methods of the integrated training in the process of development of meanings of their professional activity is characterized.

Keywords: *pedagogical activity; amplification; integration; methods of teaching; meanings of activity; motives of activity; the initiation of meanings' development.*

В современной концепции образования педагогическая деятельность рассматривается как профессиональная деятельность, направленная на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для профессионального самосовершенствования личности обучающегося.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» предоставляет достаточные возможности в стимулировании самореализации студента, проектировании индивидуальных образовательных маршрутов. В практике вузовского обучения сегодня актуальна необходимость использования возможностей амплификации

психолого-педагогических и методических предметов для подготовки студентов к педагогической деятельности. Л. И. Канин [1] рассматривал амплификацию как модель социально-педагогической ситуации и, как условие развития личности. В исследованиях авторов (С. Н. Бабина, Е. Ф. Бойко, А. Н. Звягина, В. Н. Максимова, А. В. Усова и др.) отмечается, что необходима взаимосвязь учебных дисциплин, так как познания в различных областях науки и их сведение воедино облегчает усвоение разнородных факторов. Амплификация дисциплин играет важную роль в подготовке студентов к интегрированной учебно-познавательной деятельности, где закладывается фундамент для комплексного решения профессиональных задач, является системообразующим фактором всех сторон подготовки студентов к профессиональной деятельности.

Амплификации психолого-педагогических и методических предметов, на наш взгляд, позволяет объединить синектические методы и приемы обучения в единую обучающую систему. При этом интегрированная учебно-познавательная деятельность студентов может быть развернута по следующим основным линиям интеграции:

- специально-дисциплинарная линия интеграции: интеграция знаний и умений студентов по специальным дисциплинам (физических, математических, астрономических и др.) с целью формирования их прочной и осознанной системы знаний;

- психолого-педагогическая линия интеграции: интеграция знаний студентов из курсов психолого-педагогических дисциплин и их перенос в сферу предметной методики как основы формирования профессионально значимых знаний и умений общего характера;

- частно-методическая линия интеграции: интеграция содержания курсов методики преподавания смежных предметов (физики и биофизики, физики и геофизики) в целях формирования у студентов методических знаний и умений обобщенного характера, обладающих свойством мобильности, функциональности и универсальности;

- **технологическо-методическая линия интеграции:** интеграция знаний студентов по методике преподавания своего предмета и современным технологиям обучения с целью формирования системы знаний и умений по рациональной организации и управлению деятельностью учащихся на основе ее системной мотивации, диагностики и уровневой оценки их учебных достижений.

Эффективным средством формирования готовности студентов педагогического вуза к интегрированной учебно-познавательной деятельности является работа над учебно-исследовательскими проектами в режиме «студент-студент» и «студент – учащийся», проводимая нами на 3 – 5 курсах физико-математического факультета КГПА.

В первом случае в рамках подготовки к интегрированным семинарским занятиям студентам были предложены темы проектных заданий: «Глаз как оптическая система и его значение в жизни человека и животных», «Экологические проблемы ядерной энергетики», «Действие инфра и ультразвука на человека», «Человек в магнитной паутинке» и др. Во втором режиме в рамках педагогической практики, студенты в связи с празднованием 300-летия г.Петрозаводска, предложили учащимся 7 класса МОУ «Средней школы №36» работу над проектом «История физики и техники в названиях улиц г.Петрозаводска»; подготовили совместно с учащимися 11 класса МОУ «Средней школы №12» проект «Развитие средств связи в Карелии» и др.

В результате взаимодействия с учащимися при работе над учебными проектами студенты приобрели умения организовывать сотрудничество школьников между собой, работать в команде, определять стратегию достижения результата, проводить самоанализ и самооценку собственной деятельности.

На педагогической практике в школах г. Петрозаводска студенты изучали возможности использования информационных технологий, таких как:

- компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и «виртуальных»;

- автоматизация процессов вычислительной информационно-поисковой деятельности, а также обработки результатов учебного эксперимента с возможностью многократного повторения фрагмента или самого эксперимента;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

Реализация вышеперечисленных возможностей информационных технологий позволила студентам на педагогической практике организовать следующие виды деятельности:

- интерактивный диалог – взаимодействие ученика с программной системой, где обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала;
- управление реальными объектами (например, учебными роботами, имитирующими промышленные устройства или механизмы);
- управление отображением на экране моделей различных объектов, явлений, процессов, в том числе и реально протекающих;
- автоматизированный контроль (самоконтроль) результатов учебной деятельности, коррекция по результатам контроля, тренировка, тестирование;
- использование компьютерных обучающих и контролирующих программ;
- использование Интернет-ресурсов.

Используя известные компьютерные модели (например, «Физика в картинках», «Уроки Кирилла и Мефодия», «1С-репетитор» и т.д.), студенты реализовали следующие формы компьютерной поддержки уроков физики: демонстрация физических явлений, позволяющая выявить основные закономерности и усвоить основные понятия; моделирование физических ситуаций, представленных в условиях задач, дающее более четкое понимание задачи и позволяющее успешно решать задачи повышенной трудности; проведение микроисследований на базе задач повышенной сложности; работа в проектном режиме, активизирующая полученные знания и стимулирующая творческую,

познавательную активность учащихся, включающая конструкторскую и исследовательскую деятельность.

В результате применения вышеперечисленных технологий студенты приобрели умения формировать предметную развивающую среду, предусматривающую активное использование информационных технологий, а также умение использовать информационные ресурсы (масс-медиа, Интернет и др.). В процессе выполнения проектов, студенты вырабатывали навыки и умения в сфере взаимодействия между собой, которые заключались во взаимопомощи, взаимоконтроле, взаимообучении, что несомненно пригодится им в профессиональной деятельности.

Для определения влияния интегрированных семинаров по теории и методике обучения физике и педагогике, проектных заданий в рамках педагогической практики на различные аспекты формирования готовности студентов к интегрированной учебно-познавательной деятельности, измерялся индекс удовлетворенности по следующим параметрам «р», спектр оценок не выходил за пределы 0,5 – 1: значимость разработанных занятий для учебно-познавательной подготовки будущего учителя: $p = 0,9$; межпредметные связи разработанных занятий: $p = 0,7$; интерес к разработанным занятиям: $p = 0,9$; практикоориентированный характер предложенных заданий: $p = 0,8$; вычленение гуманитарного потенциала заданий по физике: $p = 0,6$; развитие образно-ассоциативного мышления будущего учителя: $p = 0,6$.

Залогом успешного обучения будущих педагогов является высокий уровень мотивации. Мотивация выполняет регулятивную функцию, содействующую активному развитию личности и проявляющуюся в убежденности в необходимости самосовершенствования.

Для того, чтобы мотив заключался в самой учебной деятельности, отмечает Абакумова И.В., необходимо, чтобы он был потенциально смыслообразующим в ориентации на обучающихся, затрагивал систему их смысловых образований [2]. Мотив, побуждающий деятельность и придающий ей личностный смысл, А.Н. Леонтьев назвал ведущим, смыслообразующим.

Понимание смысла усваиваемых знаний, ценностей и т.д., их личностной значимости не происходит автоматически. Осмысление (наделение смыслом) имеет экзистенциальный характер и является результатом внутренней духовной деятельности субъекта. Поэтому осмысление предложенного к усвоению содержания образования требует от субъекта совершения волевого личного усилия выхода за данную наличность. Совершение данного усилия влечет за собой личностное становление субъекта.

Главная функция мотива - смыслообразующая. В приложении к процессам обучения - смысл – это концентрированное выражение отношения человека к реальности, деятельности и к самому себе (значение для себя), в итоге позволяющее оценить себя и свое будущее на фоне и в совокупности с другими индивидами, обществом, социумом. Такое соотношение выполняется в содержательном и динамическом аспектах личностной мотивации.

Содержательный, смыслоопределяющий аспект мотива обучения, включает в себя следующие ведущие характеристики:

- личностный смысл (в первую очередь - оценки положительной мотивации, оценки будущего эффекта и др.), характеризующий действенность мотива, определяющий место мотива в мотивационной структуре;
- самостоятельность возникновения и проявления независимости мотива - оценивается как устойчивая личностная позиция, выработанная самим индивидом и доказательно аргументированная при ее последующем практическом применении;
- широта действия как степень полноты влияния на многие (в ряде случаев - большинство) аспектов жизни индивида и т.д.

В свою очередь динамический аспект мотива можно оценить по степени: устойчивости, модальности, силы мотива, быстроты возникновения. Для решения учебных задач обучаемому необходимы умения преобразовывать первоначально жестко заданные предметные знаниевые структуры в ситуативные, имеющие более широкую трактовку и обладающие способностью настраиваться на решаемую проблему.

Профессионально-педагогическая подготовка студентов приводит к необходимости конструирования дидактической ситуации как системы условий, включающая в себя: личностную значимость обучения; глубину мотивации, проявляющуюся в интересе; способы преподавания (диалог, кейсовый метод обучения: создание проблемной ситуации; подбор материала, имеющего профессиональную направленность; разработка системы упражнений; метод дискуссий и т.д.); содержание организации взаимодействия, методы, при которых возникает творческий поиск, организационные формы обучения (студенческие конференции, диспуты, дискуссия, личностно-формирующие ситуации, педагогическая практика).

Взаимодействие субъектов образовательного процесса, при котором преподаватель организует и направляет учебно-познавательную деятельность студентов на активное и самостоятельное приобретение ими знаний и овладение способами оперирования ими в условиях амплификации дисциплин осуществлялось нами в виде следующих дидактических форм: семинарских занятий по общему курсу физики; интегрированных семинаров по методике преподавания физики и педагогике; системы занятий для студентов по их подготовке к оценочной деятельности школьников 11-ых классов в рамках единого государственного экзамена (ЕГЭ) в рамках практикума по решению физических задач. Вовлечение в процесс формирования готовности студентов к интегрированной учебно-познавательной деятельности, кроме когнитивной, обеспечивалось специальными приемами создания эмоционального настроения студентов: парадоксальность материала заданий, необычные ракурсы, под которыми рассматриваются те или иные явления, новизна материала, проблемность и др. Преднамеренно создаваемые в учебном процессе и спонтанно возникающие в период педагогической практики проблемные ситуации, разрешаемые студентами через принятие решений, через соотнесение своих действий со своими интересами, целями и интересами, намерениями, целями учащихся, становятся основой для движения студентов к учащимся, для пересечения их действий в педагогическом пространстве.

На занятии по педагогике, рассматривая способы взаимодействия учителя с учащимися при изучении нового материала, мы предложили студентам целый «пакет» заданий (педагогических ситуаций), с которыми они уже столкнулись в период практики на четвертом курсе или такие ситуации, к примеру, могут возникнуть с ними в будущем.

Студентка пятого курса Маша Н. предложила следующую ситуацию из собственной педагогической практики: «Во время объяснения нового материала ученик достал мобильный телефон, смотрел отснятые им на переменах кадры и комментировал своему соседу по парте. Что учителю делать?». Остальные участники определяют и фиксируют в письменной форме причины возникновения данной проблемной ситуации. Например, ученику было не интересно на уроке; учащийся не понимал учебного материала; ученик хотел обратить на себя внимание; ученик хотел привлечь внимание одноклассницы, которая ему нравится; ученик хотел, чтобы его удалили с урока; ученик хотел развлечь соседа и др.

Участники дискуссии обмениваются «карточками причин» и моделируют варианты проблемных ситуаций, вызванных указанными причинами. Предлагается ролевая игра на основе выбранной участниками занятия педагогической ситуации: разыгрываются роли учителя-методиста и студента. Организуется экспертная группа, которая наблюдает и анализирует ход ролевой игры. Обсуждаются и обобщаются результаты ролевой игры, предлагаются альтернативные варианты решения конкретной педагогической ситуации: учитель не обращает внимания на ученика; просит отложить рассматривание кадров до перемены; удаляет с урока ученика; вызывает ученика к доске; незаметно подходит к ученику и просит убрать телефон; отбирает телефон, чтобы отдать после урока.

В результате обсуждения данной ситуации студенты пришли к выводу, что не должны иметь место следующие варианты решения этой ситуации: удаление ученика с урока; изъятие телефона, работая над педагогической ситуацией,

студенты показали умение прогнозировать изменение в поведении личности учащегося и в действиях учителя.

Студентами на занятиях по теории и методике обучения физике анализируются этапы решения нестандартных задач, например, задачи с неопределенностью в постановке вопроса. Необходимость решения таких задач вызвана следующим: в жизни, на производстве бывают затруднения в принятии какого либо решения в связи с тем, что нет ясности о том, что конкретно должно быть решено. Например, предлагается усовершенствовать перевозки каких-то грузов, но что именно необходимо выполнить, обучающимся не сообщается. Вариантов выхода из ситуации множество: можно работать над увеличением объема перевозок, искать пути сокращения времени на транспортировку, продумывать способы уменьшения длины пути, сокращения времени погрузки и разгрузки груза и т.д.

Для того, чтобы подготовить школьников к разрешению аналогичных жизненных ситуаций, будущему учителю физики мы предложили ряд задач на разрешение различных ситуаций. Рассмотрим пример одной из ситуаций:

при погрузке древесины на грузовое судно нерассортированные по породам деревьев бревна из сосны, березы, дуба, осины стягивали тросами в произвольных комбинациях в пучки и потом доставляли подъемным краном на судно. Очень часто при такой постановке дела судно вскоре накренилось, и ватерлиния на одном борту оказывалась в воде, на другом – над ней. Погрузку прекращали, и судно отправляли с «недогрузом». Как улучшить работу погрузочного узла?

Сузим задачу и будем решать такие проблемы: «Как тем же числом и составом транспортных средств отправлять больше древесины потребителю?», «Как сделать погрузку более качественной?».

Вариант решения, предложенный студентами: прежде всего следует перед погрузкой производить сортировку леса на берегу по породам древесины, а значит, по плотности; это – первая мера. Вторая мера: грузить вначале на судно надо те связки бревен, порода которых имеет большую плотность. Пучки

должны ровным слоем распределяться по погрузочной площадке; при соблюдении этих условий центр тяжести судна будет занимать самое низкое из возможных положений, так как тяжелые бревна окажутся внизу, а легкие – сверху. Судно станет более устойчивым и будет плавно опускаться в воду под тяжестью груза, что позволит загрузить на него значительно больше древесины, чем раньше.

Увеличение доли поисковых задач, требующих наличия интеллектуальных умений, и задач с прикладным содержанием при амплификации специальных дисциплин, теории и методики обучения физике, педагогики способствует повышению практической и научно-теоретической подготовки студентов.

Профессионально-педагогическая подготовка студентов приводит к необходимости моделирования дидактических условий и конструирования дидактической ситуации как системы условий, включающая в себя: а) личностную значимость обучения; б) глубину мотивации, проявляющуюся в интересе; в) способы преподавания (кейсовый метод обучения: создание проблемной ситуации; подбор материала, имеющего прикладную направленность; разработка системы упражнений; метод дискуссий); г) содержание организации взаимодействия, методы, при которых возникает творческий поиск, организационные формы обучения (студенческие конференции, диспуты, дискуссия, педагогическая практика).

Анализируя проведенную работу по использованию кейс-метода на учебных занятиях, мы попросили студентов (75 чел.) оценить свои проективные умения и сами дали им оценку на основании итогового теста (таблица 1).

Таблица 1.

Проективные умения	Самооценка (%)	Экспертная оценка (%)
Умение формулировать проблемы, генерировать идеи, выдвигать гипотезы	89	85
Умение производить оценочные действия	82	76
Умение применять знания в новых ситуациях	85	79
Умение обобщать кейс-материал	92	88
Умение доведения решения кейс-задачи до завершения	94	91
Умение преодолевать инерцию мышления	73	74
Умение находить нужную информацию	86	83

Как видно из результатов опроса респондентов, кейс-метод позволяет развивать умения формулирования проблемы, обобщения материала кейса, генерирования идей, выдвижения гипотез. На наш взгляд представляет интерес умение доведения решения задачи, ситуации, упражнения до завершения, что связано с обучением в кооперации (группе), с тем, что почти каждый студент являлся модератором. Полученные данные обрабатывались методами суммарных оценок по процентной шкале, позволяющей определить коэффициент профессионального становления учителя, коэффициент сформированности профессионально значимых умений студента. Мы опирались на методики В.П.Беспалько и Е.А.Белкина, согласно которым коэффициент усвоения деятельности больше 0,7 говорит о положительном потенциале развития проективных способностей, проявляющихся в деятельности. Таким образом, 70% усвоения деятельности – граница между низким качеством усвоения и средним качеством (3,5 балла), верхняя граница составляет 100% (5 баллов), нижняя граница этого уровня – 4,5 балла, т.е. 90%, когда свойства профессионального становления проявляются почти постоянно.

Эффективное обучение осуществляется в атмосфере взаимного уважения, признания, доверия (аттракции), основанных на общности содержания обучающей деятельности, где достаточно строго определяется грань между содержанием действий: предоставлять знания - со стороны преподавателя и воспринимать и применять - со стороны обучаемого.

Реализация кейс-метода требует изменения позиции преподавателя, который должен исполнять роль консультанта, модератора, тьютора.

Основными конструктивными компонентами профессионально - педагогической подготовки будущих учителей являются: ценностно-смысловой компонент содержания образования, общение и сотрудничество субъектов учебной ситуации, совместная деятельность по выработке смысла совместной деятельности. Обучение в этом случае представляется как функционирование вероятностной динамической системы, элементами которой выступают образовательные ситуации [3].

К основным компонентам этих ситуаций относятся:

- конструктивный - работа обучающихся на основе активно используемого психолого-педагогического инструментария, при этом особо необходимо выделить ведущие составляющие:

- мотивация, определяющая целеполагание, баланс и приоритеты личностных и коллективных интересов, присутствующих в учебном процессе (при доминанте функции успешности обучения);

- устойчивая тренированность психических функций, обеспечивающих процесс обучения: ощущение, восприятие, память и т.д.,

- индивидуально-коллективное творчество, реализуемое в личностных потенциалах креативности, когнитивности, рефлексивности, эвристичности и др.;

- содержательный - системный отбор дискретных блоков содержания и оптимизация их последовательности в соответствии с обозначенными целями и задачами каждого этапа обучения;

- нелинейного структурирования - мобильность, проявляемая в сочетаниях объемов, модификациях функции целеполагания, вариативности содержания учебных элементов, оперативной коррекции содержания и последовательности исполнения элементов учебного процесса и т.п. структурных элементов, в совокупности образующих конкретный этап, период обучения;

- операционно-деятельностный – его основные составляющие:

- целеполагание обучающих модулей и действий;
- алгоритмы формирования и технологии применения в качестве деятельностного инструментария учебных элементов, кластеров, понятий, определений, терминов и т.д.;

- образы, тексты и алгоритмы их дешифрации, преобразования, усвоения;

- технологии создания комплектов-наборов «знаний - умений – навыков» и последующего конструирования фреймовых, продукционных и др. систем, обеспечивающих наполнение, развитие и функционирование баз знаний и интеллекта обучаемого;

- оценочно-результативный элемент – совокупность процедур и критериев наиболее полно характеризующее качество обучения:

- обученность, меры и критерии обученности, оценка, отметка, мера ошибки;

- профессионализм, основные компетентности, профессиограмма,

- сочетание, взаимодополнение компетенций различного уровня, порог незнания и профессиональная пригодность,

- компенсация отклонений и ошибок, коррекция и корригирование отдельных этапов обучения и образовательного маршрута в целом,

- процедуры оценивания, диагностическая и критериальная матрицы.

Человек обретает потребности и способности в смысловой организации решаемых им задач, структурируя алгоритм поиска, организуя дискретный маршрут изучения проблемы. В этом случае учебная задача рассматривается в виде своего рода целеопределяющего деятельностного оператора,

мотивирующего действие. Она может трактоваться как потенциал, инициализирующий когнитивную деятельность обучаемого.

Графическое представление процесса взаимодействия обучающегося и дидактического материала позволяет подчеркнуть его глубокую специфичность – однонаправленность и нетиражируемость, как отдельных элементов, блоков и модулей так и в целом процесса развития отдельных сегментов в координатах «время – информационно-методическая ценность», задающих потенциальное поле учебной деятельности (рис.1).

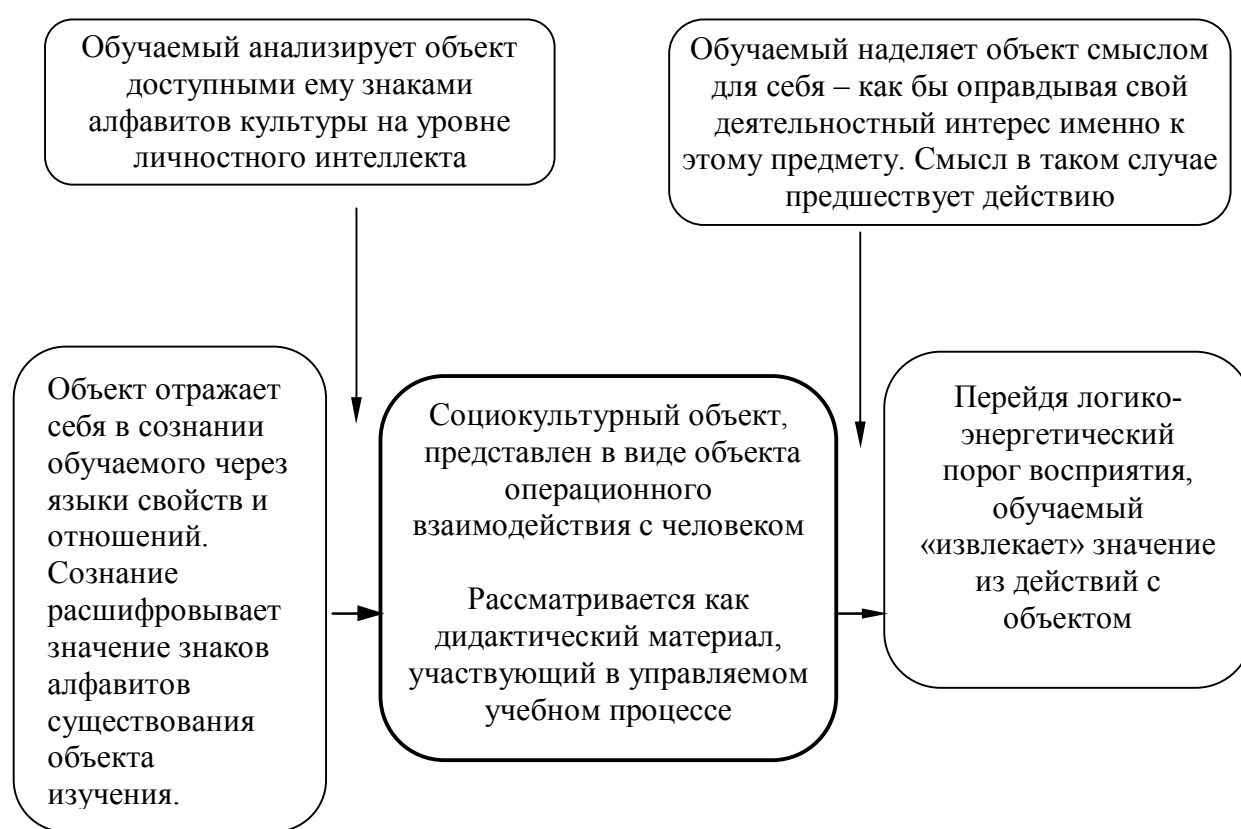


Рис. 1 Процессы взаимодействия обучающегося с дидактическим материалом

Процесс обучения, по сути и содержанию функционально выражает диалектическое единство общественного и индивидуального. В общем виде он может быть представлен как последовательность учебных этапов, ситуаций, процессов, в совокупности исчерпывающе характеризующих применяемый вариант педагогической технологии.

Условия технологизации обучения будущего педагога в контексте становления у него профессиональной позиции, служат основанием для

выявления условий процесса профессиональной подготовки, в которых максимально реализуются возможности педагогических, методических и специальных дисциплин

В определенном виде алгоритмическая последовательность обучения (технология обучения) может быть в краткой записи выражена следующим образом: обучаемым усваивается учебная информация – далее осваивается способ действия (в значительной мере внешне выраженный, практический способ доставки той же по содержанию, но по-иному ориентированной информации в совокупности с мотивацией на конечный результат) и затем – совершенствуются освоенные и закрепляемые способы действия – конструируются и корректируются способности (умения) мыслить и действовать.

Выстроенный базис практической деятельности стимулирует поиски способов и путей модернизации освоенной деятельности с целью ее оптимизации и достижения иных, качественно более совершенных и привлекательных в познавательном плане целей. Алгоритм подобного типа может быть назван «качелями обучения», но точнее – он отражение спирали обучения. Педагогика не предоставляет законченных алгоритмов и не предназначена для выработки готовых рецептов конкретной деятельности. Формирование умений, происходящее с различной интенсивностью на всех этапах и стадиях обучения, сопровождается выделением ярких особенностей каждого шага передачи, восприятия, осознания, усвоения и т.д. учебной информации с участием преподавателя-тьютора. Наиболее компактно учебная информация представлена в инновационных педагогических технологиях, позволяющих каждому из обучающихся самостоятельно произвести поиск маршрута обучения. К технологиям такого типа относят личностно-ориентированное обучение, интегративно-модульное обучение, метод проектов, различные методы модерации и др., широко внедряемые в современной профессиональной школе.

Формирование ценностно-смысловой направленности студентов предполагает, что освоение системы ценностей связано с формированием таких структур, как со-понимание, со-оценка, со-действие в системе «учитель - ученик» (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская). Это становится реальностью, если научное знание, которым овладевают студенты в процессе обучения, предстает не столько в онтологическом, гносеологическом значении, сколько в ценностном, то есть в отношении к студенту, в отношении самого студента к научному знанию, начинающему выполнять ценностно-ориентационную функцию в его познавательной, преобразовательной и иной деятельности.

Литература

1. Канин, Л. И. Амплификация образовательного процесса лица как условие свободного социокультурного развития личности: дис....канд. пед. наук, Воронеж, 2001, 209 с.
2. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход) / И.В. Абакумова, Ростов н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 2003, – 480с.
3. Лобашев, В.Д. Смысло-ценностные аспекты восприятия учебной информации / В.Д.Лобашев, Е.Н.Федорова, Г.М.Янюшкина // Среднее профессиональное образование .-2009.-№9.-С.79-83

Рецензент:

Акулова О.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики РГПУ.